

# 学校教育の有用性に関する一研究

鈴木 郁生<sup>※</sup>

## 背景と目的

本研究は、学校教育の有用性についての関心から始まった。近年の日本では、「学校教育は役に立たない」という批判をしばしば耳にする。関連する語をインターネットで検索すると、数千件の情報がヒットする。またBenesse教育研究開発センターが2006年に行った学習基本調査では、「学校の勉強が役に立つ」と答えた比率はアメリカをはじめとする6都市の中で、日本（東京）が最も低い、という報告がなされている。

こうした学校教育の有用性に関する議論は現代日本に限ったことではなく、世界的にも歴史的にも古くからなされてきた。16世紀頃のヨーロッパにおいては、古典に関する知識を中心とする教育を批判し、現実の人間や生活上の事柄により強い教育的な関心を向けようとする動きが生まれている(村井, 1993)。古典の知識よりも、より有用な内容を教えようという思想である。こうした動きは一般に実学主義と呼ばれ、ラブレ、ミルトン、モンテーニュ、ロックらによって代表される。これらの思想家に共通することは、教育を現実の社会生活への準備として捉える視点であった(村井, 1993)。

例えばロックは、人文主義者が重要視してきた詩や音楽を無用のものとし、歴史学、地理学、法律など実学的な科目を中産上層階級に対する教育に加えるべきカリキュラムとしている(岩下, 2009)。ロックやモンテーニュらは、古典の知識以上に、徳と実務上の知識、知恵を子どもたちに身につけさせ、現実の社会生活に見合う経験と理性を養うことによって、上流社会の一員としての幸せな社会生活を遂げさせることを最善の

教育と考えたのである(村井, 1993)。

更に近年、学校以外の場における教育・学習を重視する考えが生まれた。それが、Lengrandが1965年にUNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) において提言した生涯学習(生涯教育)である。

Lengrand(1970)は、現代社会における社会的変動や科学技術の進歩の速さによって、「一度得た一組の知識と技術だけで自己の全生涯を全うするという考え方が急速に消滅しつつある」、「これまで老人から若者へ、父から子へとそれぞれの社会に適応した知識や知識体系を伝達するために何世代にもわたって築かれてきた教育技術や構造は、いまや大部分がその有効性を喪失している」と述べた。そして、教育は個人の生涯を通して存在している、と論じている。端的に言えば、現代社会では、学校教育だけでは変動する社会に対応出来ない。そのため、人はその生涯にわたって、すなわち学校以外の場においても学び続ける必要がある、というのである。Lengrandによれば、教育を役立てるためには、学校教育に実学的なカリキュラムを取り入れるだけでは十分ではない。生涯にわたって行われる学習のために、学校教育には「学ぶことを教える」という役割が期待されている。すなわち、考える能力、分析し総合する能力、人との対話や共同作業をする習慣などが重視されているのである。現在、Lengrandが提唱した、人の生涯を通じての学習という生涯学習の思想は多くの国に受け入れられている。

日本でも、生涯学習の潮流に従い、1971年の中央教育審議会答申において、「現にわれわれは、学校のような教育機関以外に、家庭・職場・地域社会における生活体験を通じて、また、マスコ

※青森公立大学准教授

ミや政治的・宗教的・文化的な諸活動の影響のもとに、いろいろなことを学習しつつある」と、学校教育機関以外の生活体験の重要性について言及されている。また、1996年の中央教育審議会第一次答申では、「教育は、言うまでもなく、単に学校だけで行われるものではない。家庭や地域社会が、教育の場として十分な機能を発揮することなしに、子供の健やかな成長はあり得ない」とされ、自然や社会の現実に触れる実際の体験の必要性についても指摘している。そして「生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する」とした。そして現在、日本では公民館や生涯学習センター、民間のカルチャーセンターなど学校以外の場所で、教育に関わる様々な取り組みが活発に行われている。

本研究の目的は、学校教育の有用性について論じることである。しかし学校教育の有用性に関する思想、視点は様々であり、何をもって有用とするかについて結論を出すことは容易ではない。しかも、既に述べたように、現代日本において教育を語るには、学校以外の場での教育・学習についても視野に入れる必要がある。

そこで、まず本研究では、学校教育と学校外の教育双方の有用性に対する人々の態度、意識を明らかにしたい。本当に人々は学校教育を不要なものと考えているのだろうか。Lengrand (1970)が論じるように、生涯学習社会では学校教育だけでは十分な教育を行うことは出来ないとするならば、日本での生涯学習の広がりによって、学校教育はその有用性を減じたように見えるかもしれない。学校教育が役に立たないとする批判は、人々が生涯学習を重視し、学校よりも学校以外での教育・学習に対する有用感が高くなったためとも考えられる。

一方で、山本(2001)は、カルチャーセンターやそこに通う人々に対する偏見や批判について指摘し、生涯学習に対する無理解が存在すると述べている。このことから考えると、学校教育以外の教育・学習に対する有用感も必ずしも高いと

は言えないように思われる。

このような関心から本研究では、学校と学校外の教育・学習を対比させ、どちらが有用と捉えられているかを明らかにする。教育・学習の有用性に関する人々の意識や態度を知ることは、日本の教育の現状を捉える上で重要と考える。特に、学校教育の途上にある学生が、学校教育、そして学校外の教育に対して持っている態度や意識は興味深い。このため、本研究の対象は学生とする。

ある事柄に対する人々の意識や態度を明らかにする研究では、質問紙による調査を行うことが一般的である。例えば、Benesse教育研究開発センター(2007)は、授業で学んだことが将来役に立つかどうか等の項目を用いて質問紙による調査を行っている。しかし、このような質問紙調査には、幾つかの問題点がある(村上, 2006)。例えば、参加者が社会的に望ましいと思われる回答をする傾向、すなわち「社会的望ましき」による反応歪曲が生じることがある。質問紙の解答者は、しばしば意図的に自分を良く見せようとするのである。このような反応歪曲は全ての調査において問題になるわけではないが、特に社会的望ましきとの関わりが強いテーマに関する調査では大きな障害となる。また「中心傾向」という、参加者が評定の中間に相当する回答を選択する傾向もある。

本研究は、学生を対象とした学校教育の有用性に関するものであり、こうした反応の歪みが生じやすいと考えられる。そこで本研究では、心理学的研究手法の一つである潜在連合テスト(Implicit Association Test: 以下、IAT) (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998)という手法を用いることとする。

認知心理学の領域ではよく知られていることであるが、二つの語が強く連合している場合、一般に、一方の語を提示すると、もう一方の語に対する認知的処理が促進される。間接プライミング課題と呼ばれる手続きを例に挙げよう。まず実験参加者に対し「花」という単語を提示し、その直後に「桜」という単語を提示する。「花」と「桜」は意味的に強い連合を持つ単語で

ある。このように強く連合した単語を用いた時、「電化製品」といった関連の低い語を直前に提示した場合よりも、「桜」に対するパフォーマンスが高くなるのである。IATは、こうした人間の認知過程の性質に注目したものである。

例えばある人が「花」と「虫」のどちらが好きかどうかを推定する場合を考えてみよう。もしその人が「虫」よりも「花」が好きであるならば、「花」は「虫」よりも強く「好き」という言葉と連合しているだろう。逆に「虫」を好まないのであれば、「虫」は「嫌い」とより強く連合しているだろう。このように、IATでは「花」や「虫」といった概念（ターゲット概念）が、「好き」や「嫌い」などの評価に関わる概念（属性概念）とどの程度連合しているかを示すことで、その概念に対する人々の態度を明らかにすることが出来る。

IATの具体的な手続きは、異なるカテゴリーに属する刺激の弁別である。その弁別にかかる時間や作業量などを計測することで、刺激間の連合強度を推定する。

Greenwald, et al.(1998) は、IATの開発にあたり、ヨーロッパ系アメリカ人26名を参加者として、彼らが持つアフリカ系アメリカ人 (Black) とヨーロッパ系アメリカ人 (White) に対する潜在的な態度を測定しようと試みた。5ブロックから成るIAT実験の第1ブロックは、ターゲット概念の弁別課題であった。この実験では人種への態度が問題となっているため、BlackとWhiteがターゲット概念となる。実験では、コンピュータのディスプレイに、アフリカ系アメリカ人として識別されやすい名前 (e.g., LATONYA, EBONY) と、ヨーロッパ系アメリカ人として識別されやすい名前 (e.g., KATIE, BETSY) が一つずつランダムに提示された。参加者は提示される名前が、どちらの概念 (Black or White) に属するものなのかを弁別した。具体的には一方の概念の名前であれば右のキー、もう一方の概念の名前であれば左のキーを出来る限り速く押すという課題であった。

第2ブロックは属性概念の弁別であった。この場合の属性概念は快 (pleasant) と不快(unpleasant)

であり、評価概念と言い換えても良いだろう。ディスプレイに快語 (e.g., lucky, happy)、不快語 (e.g., poison, disaster)が一語ずつ提示され、それらが快・不快どちらの属性概念に属するのか、第1ブロックと同様に弁別した。

次の第3ブロックも弁別課題であるが、刺激としてターゲット概念と属性概念の単語の両方の語が用いられた。そして提示された刺激が、アフリカ系の名前であるか快語（アフリカ系の名前か不快語）であるかどちらかであれば一方のキー、ヨーロッパ系の名前か不快語（ヨーロッパ系の名前か快語）であればもう一方のキーに反応した。つまり第3ブロックでは、各ターゲット概念が属性概念の一方と組み合わせられている。

第4ブロックは、第1ブロックと同じくターゲット概念の弁別課題であるが、これまでのブロックとは逆のキーを押すことが求められた。これはターゲット概念と属性概念の組み合わせが変わる第5ブロックのための練習段階である。

最後の第5ブロックは、第3ブロックと同様に、ターゲット概念と属性概念の双方の単語が提示される。第3ブロックとの違いは、ターゲット概念が第3ブロックとは別の属性概念と組み合わせられていることである。そこで、ヨーロッパ系の名前であるか快語（アフリカ系の名前か快語）であるかどちらかあれば一方のキー、アフリカ系の名前か不快語（ヨーロッパ系の名前か不快語）であればもう一方のキーに反応した。

このように第3ブロックと第5ブロックでは、ターゲット概念が異なる属性概念と組み合わせられている。この二つのブロックにおける反応時間を比較することで、それぞれのターゲット概念がどちらの属性概念と強く連合しているのかを知ることが出来る。Greenwald, et al. (1998) の研究では、ヨーロッパ系アメリカ人 (White) と快 (pleasant) の組み合わせが、アフリカ系アメリカ人 (Black) と快 (pleasant) の組み合わせよりも有意に速い反応時間を示した。これは参加者であったヨーロッパ系アメリカ人の認知過程において、快 (pleasant) がWhiteと強く連合し、不快(unpleasant)はBlackと連合していることを示唆している。このように、Greenwald, et al. は、

ヨーロッパ系アメリカ人への顕著な選好傾向、逆に言えばアフリカ系アメリカ人に対する否定的な態度を見出した。

現在では上記の手続きが改良され、第3, 6ブロックそれぞれの試行数を増やした第4, 第7ブロックが加わり（これにより、元の第4, 5ブロックは第5, 6ブロックと変更された）、全体で7ブロックから成る手続きが標準とされている。Greenwald, Nosek, and Banaji(2003)は、改良された手続きに従い、新たなIAT測度を開発している。まず、第3, 4, 6, 7ブロックにおける平均反応時間を算出する。また第3, 6を合わせたデータの標準偏差、第4, 7ブロックのデータを合わせた標準偏差を求める。次に第6ブロックと第3ブロック、そして第7ブロックと第4ブロックの反応時間の差を取り、それを先に求めた標準偏差で割る。最後に、求めた比の平均値を算出し、これをIAT得点とする。このIAT得点が、ターゲット概念と属性概念との連合の強さを示す測度となる。

Greenwald, et al. (1998) が開発したIATは、処理速度等の自動的な認知過程を捉えているため、質問紙調査では測定することの難しい態度であっても、測定が可能と期待されている。本人ですら気づいていない潜在的、無意図的な意識傾向を検出できる可能性もある。IATなどによる実験手続きによって得られた指標は潜在指標と呼ばれ、質問紙法などによる顕在指標とは区別される。潜在指標は、顕在指標に比べ、社会的望ましさによる回答の歪曲や中心傾向などが生じにくく、より正確な測定が出来ると考えられている。そのため、人種 (Dasgupta, McGhee, Greenwald, & Banaji, 2000)、アルコール(Houben & Wiers, 2006)、自尊心(原島・小口, 2007)など様々な領域でIATを用いた研究がなされている。

またIATをはじめとする潜在指標は、一般に顕在指標と有意な相関を持たないと言われている(Bosson, Swann, & Pennebaker, 2000)。Kitayama and Uchida(2003)は、自尊心に関する日米比較を行い、日本人は顕在的な指標では自己否定的であるが、潜在指標では自己肯定的であることを報告している。

ところで、本来IATはコンピュータによって制

御された個別実験で実施される。しかしそうした実験的な手法では、参加者数が限られてしまうという欠点がある。社会の一般的な傾向を読み取るには、より多くの参加者を使った研究が必要とされる。そこでIATを集団に対して実施する工夫がなされるようになった(岡部・木島・佐藤, 2004)。岡部ら(2004)は、紙に印刷された刺激語を制限時間内に出来るだけ多く分類することを求めることで、概念間の結合の強さを測定する方法を用い、これを紙筆版IATと呼んだ。

この紙筆版IATでは、課題に用いる単語を印刷した冊子を用意する。各ブロックでの課題用のページでは、各ブロックで分類する刺激語40語を中央に配置し、その左右に回答用の括弧を配置し、ページの両端には分類する概念名を記述した。参加者は、中央に並んだ言葉が左右の概念のどちらに該当するかを早く正確に判断し、言葉の左右の括弧の内該当する側の括弧に印を付けた。各ブロックの制限時間は20秒であった。岡部らは紙筆版IATとコンピュータ版のIATの測定値に有意な正の相関があることを示した。紙筆版IATを用いても、従来のIATと類似した傾向を測定し得ると考えられる。

本研究では、Greenwald, et al. (2003)および岡部ら(2004)の紙筆版IATを参考に、紙の冊子を用いたIATによる集団実験を行う。これにより、生涯学習という観点を踏まえ、現在学校教育の場にある学生が、学校および学校外での教育・学習の有用性に対して持っている態度、意識についての探索的な検証を行う。また学校外の教育を指す用語に社会教育という言葉があるが、定義が一貫しておらず、実験参加者にとっても理解が難しいと思われるため本研究では「学校外の教育・学習」と呼ぶこととする。

## 方 法

### 参加者

大学の教職課程に所属する学生34名（男性19名、女性15名）を参加者とする集団実験を行った。参加者の年齢は、平均18.9歳 ( $SD = 0.60$ )であった。

### 実験計画



実験計画は、1 要因 2 水準の参加者内実験計画。要因は、IATの実験手続きに沿って、教育の種類（「学校教育」・「学校外の教育・学習」）と有用性（「役に立つ」・「役に立たない」）の組み合わせである。2つの水準とは、「学校教育」+「役に立つ」（「学校外の教育・学習」+「役に立たない」）と、「学校教育」+「役に立たない」（「学校外の教育・学習」+「役に立つ」）の2つである。

### 回答用冊子

実験に用いた冊子は、表紙、そして課題1と課題2に用いる用紙を、一つの冊子にまとめたものである。表紙には実験の主旨、個人情報取り扱い等についての解説を記述した。課題1、課題2の内容は以下の通りである。

**課題1：質問紙（顕在指標）** 課題1として、学校教育および学校外の教育・学習の有用性に関する質問紙を作成した。これは学校教育、学校外の教育・学習についての顕在指標として用いるために、鈴木が独自に作成したものである。「学校の授業で学んだ内容は、将来自分の役に立つと思う」、「学校外での体験や学習の方が、学校教育よりも将来の自分の役に立つと思う」「ただ教師の話を聞いているよりも、実際に体験しながら学んだ方が、学習が進むと思う」といった計16項目から成っている。5件法であり、「とてもそう思う」を5、「全くそう思わない」を1として回答を求めた。

**課題2：IAT（潜在指標）** 課題2は学校教育と学校教育以外の教育・学習に関する潜在指標を求めるためのIAT課題である。岡部ら(2004)を基にGreenwald, et al.(2003)の手順に沿って作成した。まず、「学校教育」、「学校以外の教育・学習」、「役に立つ」、「役に立たない」という4カテゴリーに属する語を選定した。選定では各カテゴリーに関わる語をプールし、予備実験により各5語を選択した（表1）。これにより学校教育カテゴリーに属する刺激語は「講義」「試験」「教科書」「教師」「時間割」であり、「学校外教育・学習」に属する語は「体験学習」「資格試験」「習い事」「職場体験」「ボランティア」であった。この二つのカテゴリーがターゲット概念である。また

「役に立つ」に属する語は「有用」「実用的」「使える」「便利」「有益」であり、「役に立たない」の語は「無用」「役立たず」「使えない」「不便」「無益」であった。これら二つのカテゴリーが属性概念である。

IAT課題用紙は7ブロックに区分出来る。課題用紙の中央に、各ブロックで用いる刺激語を一列に配置した。その刺激語の左右には、チェック欄として"□"を設けた。用紙の上部の両端に、そのブロックの概念名を記述した。課題用紙上では「学校教育」を「学校」、「学校外の教育・学習」を「学校外」と表記した。各ブロックの課題用紙は以下のように設定されている。

第1ブロック：ターゲット概念、すなわち「学校教育」・「学校外の教育・学習」に関する試行である。用紙の中央に「学校教育」・「学校外の教育・学習」に関連する刺激語を4回ずつ計40語記述し、概念名として課題用紙上部の左右に「学校」・「学校外」のいずれかを配置した。

第2ブロック：属性概念、すなわち「役に立つ」・「役に立たない」に関する試行である。刺激語は、「役に立つ」・「役に立たない」に関連する語であり、各刺激語を4回ずつ、計40語を用紙中央に配置した。概念名は「役に立つ」・「役に立たない」であり、用紙上部の左右いずれかに置いた。

第3ブロック：ターゲット概念と属性概念、つまり「学校」・「学校外」および「役に立つ」・「役に立たない」をそれぞれ組み合わせた試行である。全ての刺激語を2回ずつ、計40語を用紙中央に配置した。概念名は、「学校」+「役に立つ」（「学校」+「役に立たない」）、「学校外」+「役に立たない」（「学校外」+「役に立つ」）のように組み合わせ、それぞれの組を用紙上部の左右に記述した。

第4ブロック：使用される概念名とその配置および刺激語は、第3ブロックと同じであるが、各刺激語を4回ずつ計80語用いた。

第5ブロック：ターゲット概念逆転の段階である。第1ブロックと同じく「学校教育」・「学校以外の教育・学習」についての試行であるが、そのターゲット概念名を第1ブロックとは左右逆転

した位置に置いた。すなわち回答するチェック欄が逆となる。

第6ブロック：第3ブロックと同様に「学校」・「学校外」および「役に立つ」・「役に立たない」をそれぞれ組み合わせた試行である。しかし、「学校」+「役に立たない」（「学校」+「役に立つ」）「学校外」+「役に立つ」（「学校外」+「役に立たない」）のように、対となる概念名を組み替えて配置した。

第7ブロック：第6ブロックと同じだが、各刺激語を4回ずつ計80語配置した。

IAT課題用紙の最初には課題の手続きを説明す

るページを置いた。各ブロックの前にも、それぞれのブロックの説明のためのページを設けた。

以上の課題2に関する用紙と課題1の用紙を合わせ、右上隅をホッチキスで留めた冊子を作成した。これが本実験で用いた17ページから成る回答用冊子である。第3, 4ブロックおよび6, 7ブロックにおける概念の組み合わせ、そして概念名の提示位置については、参加者毎にカウンターバランスをとった。また、各ブロックにおける刺激語の提示順はランダムであるが、その提示順を変えた課題冊子を2種用意した。以上の操作により、作成された回答用冊子は8種類である。

表 1：IAT課題で用いた概念及び刺激

カテゴリー	ターゲット概念		属性概念	
	学校教育	学校外の教育・学習	役に立つ	役に立たない
刺激	講義	体験学習	有用	無用
	試験	資格試験	実用的	役立たず
	教科書	習い事	使える	使えない
	教師	職場体験	便利	不便
	時間割	ボランティア	有益	無益

## 手続き

本実験は集団実験であった。実験開始にあたり、各参加者に回答用冊子を配布し、冊子の表紙に記述された説明を実験者が口頭で読み聞かせた。これにより、各参加者に対して、実験調査の主旨および個人情報の取り扱いについての理解と実験への協力を求めた。その後、課題1を実施した。課題1では、参加者は提示された質問項目を読み、各項目についての評定を行うよう求められた。

参加者全員が課題1への回答を終了した後、課題2を実施した。参加者の課題はIATであり、用紙の中央に一列に並んだ単語を弁別するというものである。課題2開始の前には、手順についての

教示を行った。この際、それぞれの概念における刺激語の一覧を提示し、各刺激語がどの概念に属するものなのかを記銘するように求めた。用紙の上部には、左右それぞれに概念の名称が記載されており、中央の単語にはその左右に"□"で示すチェック欄が設けられている。参加者は、各単語が左右のどちらの概念に属するかを判断し、該当する側の"□"に印を付けた。各ブロックには制限時間があり、間違えないようにしながら、制限時間内に出来るだけ多くの単語を分類するよう求めた。第1, 2, 3, 5, 6ブロックの制限時間は20秒で、第4, 7ブロックは40秒であった。時間計測にはタイマーを用い、試行終了はアラームで示した。実験教示、課題1、課題2を合わせた

実施時間は、約30分であった。

## 結 果

課題1における各質問項目の評定平均値および標準偏差を表2に示した。表2の項目の中では、「学校教育は、人が成長する上で欠かすことの出来ない経験だと思う」、「学校以外でも色々なことを学びたいと思う」、「ただ教師の話を聞いているよりも、実際に体験しながら学んだ方が、学習が進むと思う」といった項目に対する評定値が比較的高かった。

次に課題2であるが、回答に不備のあった2名を除き、計32名のデータについて分析を行った。各ブロックにおいて正しく分類出来た刺激語の個数を指標とし、第3ブロックと第6ブロック、および第4ブロックと第7ブロックの正答数について、対応のある $t$ 検定を行った。すなわち「学校」+「役に立つ」と「学校外」+「役に立たない」という組み合わせと、「学校」+「役に立たない」と「学校外」+「役に立つ」という組み合わせの比較である。その結果、20秒40刺激である第3ブロックと第6ブロック、および40秒80刺激である第4ブロックと第7ブロック両方において、「学校」+「役に立つ」と「学校外」+「役に立たない」という組み合わせと、「学校」+「役に立たない」と「学校外」+「役に立つ」という組み合わせ間の正答数に有意な差が認められた( $t(31) = 8.75, p < .0001$ ;  $t(31) = 7.75, p < .0001$ )。第3、6ブロックと第4、7ブロックにおける、平均正答数及び標準偏差を図1と図2に示す。

また、課題1と課題2、すなわち顕在指標と潜在指標の関係についても検討を行った。まず、課題1の質問項目の中で学校教育の有用性を最も直接的に示していると思われる項目は、項目1の「学校の授業で学んだ内容は、将来自分の役に立つと思う」と考えられる。課題1の一部の質問項目の評定値を逆転し、学校の有用性に対する態

度が肯定的であった場合に評定値が高くなるよう調整を行った。評定値の調整後に各項目間の相関を求めた結果、項目1と比較の高い相関( $r > 0.5$ )を示したのは項目2、項目3、項目11、項目16であった。そこで、これらの項目と項目1の評定値を合計した値を顕在的学校有用性得点とした。これらの項目について、クロンバックの $\alpha$ 信頼性係数を求めた結果、 $\alpha = 0.85$ が得られた。これは顕在的学校有用性得点の内の一貫性が十分に高いものであることを示唆している。この顕在的学校有用性得点は5-25の値を取り得るが、実験では平均19.0 ( $SD = 4.10$ )という値が得られた。

学校有用性に関する潜在的態度に関する得点は、課題2のIATの結果から算出された。第3ブロックと第6ブロック、および第4ブロックと第7ブロックにおいて、「学校」+「役に立つ」と「学校外」+「役に立たない」という組み合わせにおける正答数を、「学校」+「役に立たない」と「学校外」+「役に立つ」という組み合わせにおける正答数で割り、その比を求めた。この比が1より大きければ、「学校教育」+「役に立つ」が「学校外」+「役に立つ」よりも強く連合していることを示す。一方、1より小さければ「学校教育」+「役に立つ」よりも「学校外」+「役に立つ」の方が、より強く連合していることを意味する。更に第3ブロックと第6ブロック、および第4ブロックと第7ブロックそれぞれの比の平均値を求め、これを各参加者の潜在的学校有用性得点とした。この平均値は1.54 ( $SD = 0.53$ )で1より大きい値であった( $t(31) = 5.79, p < .0001$ )。また、最大値は3.48、最小値は0.58であり、32名の参加者の中で1を下回る値を示したのは1名のみであった。

こうして求められた顕在的学校有用性得点と潜在的学校有用性得点の相関を求めた結果、 $r = 0.043$  ( $F(1, 30) = 0.056, n.s.$ )であった。これは顕在指標と潜在指標にほとんど相関が認められないことを示している。

表 2：課題1で用いた項目内容と評定平均値および標準偏差

No.	項 目 内 容	Mean	SD
1.	学校の授業で学んだ内容は、将来自分の役に立つと思う。	3.97	1.05
2.	学校の授業で教わる内容を覚えることは、将来の自分にとって重要だと思う。	3.83	1.07
3.	学校の授業で学んだ内容は、出来れば一生覚えていたい。	3.83	1.04
4.	学校教育は、人が成長する上で欠かすことの出来ない経験だと思う。	4.52	0.63
5.	学校の教室は、勉強するのに最も適当な場所だと思う。	3.00	1.20
6.	授業に関係のない勉強をする必要はないと思う。	2.00	0.89
7.	学校に行きたがらない人には、学校に通えるようサポートしてあげる必要がある。	3.55	1.06
8.	学校の外でまで、わざわざ勉強しようとは思わない。	2.38	1.12
9.	学校以外でも、色々なことを学びたいと思う。	4.72	0.45
10.	就職などに役立つことを優先的に勉強したい。	3.97	1.15
11.	学校の授業で学んだ内容は、将来の自分に役に立たないと思う。	2.34	1.01
12.	ただ教師の話を聞いているよりも、実際に体験しながら学んだ方が、学習が進むと思う。	4.28	0.75
13.	本当に知りたいことは、学校では学べないと思う。	3.21	1.05
14.	学校外での体験や学習の方が、学校教育よりも将来の自分の役に立つと思う。	3.24	0.69
15.	学校には、行きたい人だけが行けばよいと思う。	3.17	1.34
16.	試験が終われば、授業で学んだ内容を忘れてしまっても困らないと思う。	2.28	1.07

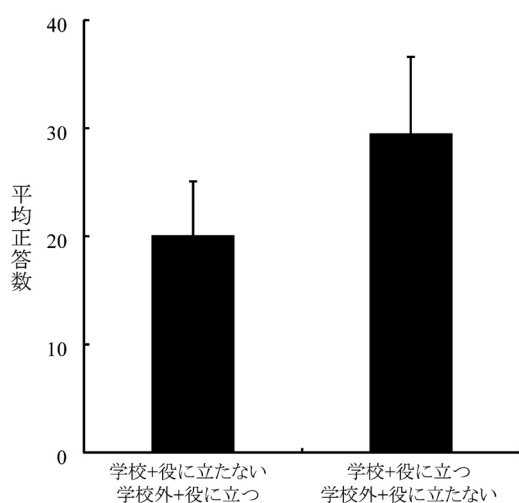


図 1：課題 2 の第 3，第 6 ブロック（20秒40刺激）における平均正答数

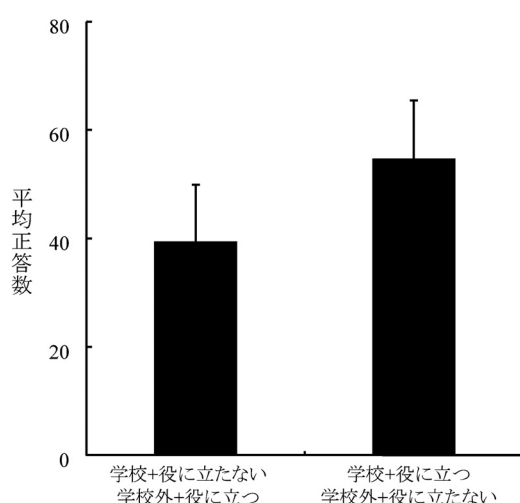


図 2：課題 2 の第 4，第 7 ブロック（40秒80刺激）における平均正答数



## 考 察

本研究は、日本の大学生を対象として、学校および学校外での教育・学習の有用性に対する意識、態度を明らかにすることが目的であった。そのため質問紙による顕在的態度の測定（課題1）、IATを用いた潜在的態度の測定（課題2）を行った。

IATによる潜在的な態度測定(課題2)の結果、「学校」+「役に立つ」と「学校外」+「役に立たない」という組み合わせは、「学校」+「役に立たない」と「学校外」+「役に立つ」という組み合わせと比べ、有意に正答数が高かった。また、結果から得られた潜在的な学校有用性得点では、1名を除きほとんどの参加者が1を上回る値だった。これらの結果は、参加者である学生が、学校外の教育・学習よりも、学校教育に対する潜在的な選好傾向を持つことを示唆している。「学校は役に立たない」という批判的意見がある中で、学校教育が役に立つとする潜在的な態度が示されたことは興味深い。逆に言えば、学校外の教育・学習の有用性に対する意識は学校教育に比べると低く、学校外の教育・学習は「役に立たない」という意識とより強く連合していることになるだろう。

この結果が示しているのは、参加者の潜在的な態度である。それでは参加者自身が意識している態度はどうだろうか。参加者が意識している態度は、質問紙による顕在的態度の測定から得られる。本研究の顕在的態度測定(課題1)の結果は、表2の通りである。参加者の数が十分でないため、細かな分析は行えないが、大まかな傾向を見ることは出来ると考える。最も学校教育の有用性を直接的に示すと思われる項目1「学校の授業で学んだ内容は、将来自分の役に立つと思う」を基に作成された顕在的學校有用性得点は高く、学校の有用性に対する意識は高いように思われる。しかし各項目に対する評定値を概観したところでは、「学校教育は、人が成長する上で欠かすことの出来ない経験だと思う」が高い一方、「学校以外でも、色々なことを学びたいと思う」に対する評定値も高い。この学校外教育・

学習に対する肯定的態度は、馬越・森田・谷村・松田(2002)の大学生を対象にした質問紙調査と一致している。また、「学校外での体験や学習の方が、学校教育よりも将来の自分の役に立つと思う」という項目に関しては、評定平均値は3.24、標準偏差0.64であり、回答の分布から見ても「どちらとも言えない」という回答が多いことから、肯定、否定どちらともつかない態度が示唆される。このように、顕在的な態度測定からは、学校教育あるいは学校外教育・学習のどちらか一方というよりも、むしろ教育・学習全般に対する肯定的な意識と態度が表れていると言えるだろう。

このように課題1では、研究に参加した学生の多くが教育・学習への顕在的な有用感や意欲を示している。昨今、学生の学習意欲の低下が騒がれている中で意外な結果であった。村山(2006)は、メディアでPISA(Programme for International Student Assessment)の質問紙の結果が大きく取り上げられ、「日本の子どもは、成績は高いけれども意欲に乏しい」といったステレオタイプの子ども像が形成されつつある、と述べている。しかし村山はPISAをはじめとする質問紙の調査結果では、国際比較が困難であることも指摘している。学生の無気力傾向についてはこれまで幾つかの研究がなされているが(下山, 1995; 鉄島, 1991)、村山の指摘と本研究の結果を併せて考えると、学習意欲についての傾向は再考すべきかもしれない。

もう一つ重要なことは、顕在的學校有用性得点と潜在的學校有用性得点間に有意な相関が認められなかったことである。これは参加者の学校および学校外での教育・学習の有用性について、潜在的態度と顕在的態度が必ずしも一致しないことを示唆している。すなわち、学校教育あるいは学校外での教育・学習が役に立つか否かについて、表に現れる態度がどうであれ、その潜在的な態度はそれとは異なる可能性があるということである。Bosson, Swann, & Pennebaker(2000)、Kitayama and Uchida(2003)のように、潜在指標と顕在指標間には一般的に有意な相関がないことが多い。この点では本研究の結果は先行研究と一

致する。

本研究において見られる顕在指標と潜在指標の違いは、二つの考えによって説明できるだろう。一つは、IATが参加者自身も気づかないような潜在的、無意図的な態度を測定していると考えることである。もう一つは、質問紙による顕在指標には、社会的望ましさなどによる回答の歪みが生じていると考えることである。どちらにしても、教育や学習の有用性について論じる際には、表に現れる態度に限らず、潜在的な意識、態度についても考慮すべきであろう。

ここでLengrandの生涯学習との関連から、本研究の結果について考察したい。本研究において「学校外」と「役に立たない」の連合が示されたことから、学校外の教育・学習の有用性に対する潜在的態度は、学校教育に比べ低いと言える。近年、生涯学習の広がりによって、学校の現場ではボランティアなど学校外での体験や活動を推奨する動きがある。それにも関わらず、潜在的態度においては、学生は学校外での教育活動を役に立つとは捉えていないようである。こうしたことは、生涯学習への志向は、実際にはそれほど浸透していないことを示唆している。

Lengrandの教育論は、現代社会では学校教育だけでは十分でなく、人はその生涯にわたって、すなわち学校以外の場においても学び続ける必要がある、というものであった。Lengrandの生涯学習の理念に従うのであれば、学生達が学校卒業後も学習を続けていくことを期待すべきだろう。しかし、本研究の結果、学校外の教育に対する潜在的有用感は低いことが示された。学習者の意識の低さは、生涯学習の障害となり得る。それでは、学校外教育に対する潜在的な意識や態度を変えることは出来ないのだろうか。

従来は、こうした潜在的な態度を変容させることは難しいと考えられていた。しかし近年、ある種の働きかけによって変容が生じうるという報告がなされている(尾崎, 2006)。尾崎(2006)は、言語によるよりも非言語的な行動による方が潜在的な態度が変容しやすいと考え、接近・回避行動という非言語的な行動に注目した。ここで言う接近行動とは、ターゲット概念が記述さ

れたカードを分類するという課題において、カードを自分に近い手前側に置く行動を指し、回避行動とは自分から遠い側に置くというものであった。実験の結果、接近行動をとった概念に対してはより肯定的な方向に、回避行動をとった概念に対してはより否定的な方向に潜在的な態度の変化が認められた。この方略が教育上の問題にどれほど有効性を持つかは分からないが、興味深い知見である。このことから考えると、学校外での教育・学習の必要性を言葉で教えるよりも、非言語的な方略を用いる方が、生涯学習への志向を高める可能性がある。こうした知見を踏まえ、教育への潜在的な意識を効果的に変容するための方略を見いだすことが今後の目標となるだろう。

また、浅野(2002)は学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響についての調査を行った。浅野は、まず放送大学の学生が一般の大学生よりも高い「継続意志」と「積極的関与志向」学習動機を持つことを示した。次に、学習動機がどのように生涯学習を促進する過程を検討するために高齢の放送大学学生に面接を行った。その結果、面接した高齢放送大学生は全員、青少年期の学校時代に「学習が価値あるものだ」と考えていたことを明らかにした。顕在的、潜在的態度という視点はないものの、青少年期の価値観が高齢期の生涯学習参加に影響することを示した点で興味深い。本研究では、学生は学習・教育に対する全般的な肯定的態度を示している。こうした学生たちは、たとえ現在は学校外の教育・学習に対して有用感を持っていないとしても、将来的には生涯学習への参加を期待出来るかもしれない。学校外の教育・学習に対する態度の変容に限らず、教育・学習全般に対する肯定的態度の維持、促進も考慮すべきだろう。

最後に、本研究における問題点を幾つか挙げる。まず、参加者数が十分ではなかったことが挙げられる。更に、今回の参加者は教職課程を履修している学生であった。これらの教職課程履修者は、将来教員を目指す学生たちであり、一般の学生に比べ学校教育に対して肯定的な意識を持っていると考えられる。また、学習・教育

全般についてもポジティブに捉えているのだろう。そのように考えると、本研究の結果は理解しやすい。こうした問題により、本研究の結果を一般的な傾向とすることは難しいかもしれない。また、本研究で用いた質問項目や、顕在的学校有用性得点、潜在的学校有用性得点などの指標の信頼性、妥当性の検討が不十分であったことも否めない点である。

こうした問題を解決するため、今後の具体的な研究の方向性について考えてみよう。まず教職課程の学生以外の一般学生に対する研究が必要であろう。また、参加者数を増やすことも重要である。そして、一般学生と教職課程の学生を比較することにより、本研究で見出された態度傾向が教職学生に特有のものであるのかを検証することが出来る。本研究は紙の冊子によるIATを用いたため、同様の課題をより大きな集団に対して実施することが可能である。多くの参加者を対象とする研究から、より一般的に、学校および学校外での教育・学習の有用性についての傾向を読み取ることが出来るだろう。

次に潜在、顕在指標それぞれの信頼性と妥当性の検討が必要である。IATは個人に対して実施することも出来るため、その個人の潜在的態度の傾向を明らかにするテストとなり得る。もし各指標の信頼性と妥当性が十分に確認出来れば、教育・学習に対する態度を測定するテストの開発にもつながるかもしれない。更に、学習・教育に対する態度に影響を与える要因の検討や、態度変容のための効果的な方略を見出すことも重要だろう。

以上、本研究は、質問紙およびIATを用いて、現在日本において学校教育の場にある学生の、学校および学校外での教育・学習に対する意識について検討を行った。その結果、教育・学習全般に対する肯定的な顕在的態度、そして学校外での教育・学習よりも学校教育を有用であるとする潜在的な態度傾向が示唆された。このように日本の学校および学校外での教育・学習に対する意識が明らかになったことは興味深い。今後は、本研究で用いた指標の信頼性と妥当性を確認し、一般学生や成人を対象としたより広範な研究や、

有用性に関する意識変容のための方略の開発が望まれる。

(2009年12月15日受付、2010年1月13日受理)

## 謝 辞

データ収集にあたりましては、青森公立大学 佐藤正昭教授にご協力を頂きました。謹んで感謝申し上げます。

## 引用文献

- 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程:放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から. 教育心理学研究, **50**(2), 141-151.
- Benesse教育研究開発センター (2006). 学習基本調査 国際6都市調査報告書.
- Benesse教育研究開発センター (2007). 大学生の学習・生活実態調査.
- Bosson, J. K., Swann, W. B., & Pennebaker, J. W. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The blind men and the elephant revisited? *Journal of Personality and Social Psychology*, **79**(4), 631-643.
- Dasgupta, N., McGhee, D. E., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2000). Automatic preference for White Americans: Eliminating the familiarity explanation. *Journal of Experimental Social Psychology*, **36**(3), 316-328.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**(6), 1464-1480.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and Using the Implicit Association Test: I. An Improved Scoring Algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85**(2), 197-216.
- 原島雅之・小口孝司 (2007). 顕在的自尊心と潜在的自尊心が内集団ひいきに及ぼす効果 実験社会心理学研究, **47**(1), 69-77.
- Houben, K., & Wiers, R. W. (2006). Assessing implicit alcohol associations with the Implicit Association Test: Fact or artifact? *Addictive Behaviors*, **31**(8), 1346-1362.
- 岩下誠 (2009). ロック 今井康雄(編), 教育思想史 有斐閣 pp. 105-122.

- Kitayama, S., & Uchida, Y. (2003). Explicit self-criticism and implicit self-regard: Evaluating self and friend in two cultures. *Journal of Experimental Social Psychology*, **39**(5), 476-482.
- Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente* Paris : Unesco. (ラングラン, P. 波多野完治(訳) 生涯教育入門 全日本社会教育連合会)
- 村井実 (1993). 教育思想 (上) 発生とその展開 東洋館出版社.
- 村上宣寛 (2006). 心理尺度のつくり方 北大路書房.
- 村山航 (2006). PISAをいかに読み解くか 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター (編) 日本の教育と基礎学力 明石書店 pp. 35-50.
- 岡部康成・木島恒一・佐藤徳(2004). 紙筆版潜在連合テストの妥当性の検討:大学生の超能力信奉傾向を題材として 人間科学研究, **26**, 145-151.
- 尾崎由佳 (2006). 接近・回避行動の反復による潜在的態度の変容. 実験社会心理学研究, **45**(2), 98-110.
- 下山晴彦 (1995). 男子大学生の無気力の研究. 教育心理学研究, **43**(2), 145-155.
- 鉄島清毅 (1995). 大学生のアパシー傾向に関する研究-関連する諸要因の検討-. 教育心理学研究, **41**, 145-155.
- 中央教育審議会 (1971). 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申) .
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) .
- 馬越英美子・森田愛子・谷村亮・松田文子 (2002). 生涯学習に対する意識と大学生活における意欲および特性的自己効力感の関係. 広島大学心理学研究, **1**, 103-112.
- 山本思外里 (2001). 大人たちの学校 生涯学習を愉しむ 中央公論新社.

# Usefulness of School Education

Ikuo Suzuki

## **Abstract**

The study was designed to compare the usefulness of school and social education. The Implicit Association Test (IAT), developed by Greenwald, McGhee & Schwartz (1998), was adapted to measure implicit attitudes toward school education by assessing associations related to the usefulness of school education as compared to that of social education. College students ( $n=34$ ) participated in the study. They completed a self-report questionnaire (explicit measures) and performed a paper and pencil version of the IAT (implicit measures). The results of explicit measures indicated that the participants had a positive attitude toward learning and education. On implicit measures, there were significant differences in the number of correct responses between IAT blocks. The finding suggested that people have stronger association between school education and usefulness than between social education and usefulness. Moreover, the explicit and implicit measures were not significantly correlated with each other.